



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Luana França de Brito

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR NA UFRJ**

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Paula de Abreu Costa de Moura

**Rio de Janeiro
Abril de 2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR NA UFRJ**

Luana França de Brito

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UFRJ como requisito
parcial à obtenção de título de
licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª Ana Paula de Abreu Costa de Moura

**Rio de Janeiro
Abril de 2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR NA UFRJ**

Luana França de Brito

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Ana Paula de Abreu Costa de Moura

Profº Drª Elaine Constant

Profº Dr Reuber Gerbassi Scofano

**Rio de Janeiro
Abril de 2016**

Dedicatória
Dedico esse trabalho a toda minha família,
inspirada na memória de meu avô, que tempos atrás
saiu do nordeste para vir em busca
de seus sonhos, sendo essa graduação um deles.

Agradecimentos

A princípio agradeço aos orixás por sempre iluminarem e abrirem meu caminho até o encerramento desse ciclo. Agradeço também a minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Paula de Abreu Costa de Moura, por toda compreensão, paciência, por dispor de seu tempo e conhecimento em prol da minha formação. Agradeço infinitamente a minha família por nunca ter me desamparado nesses longos anos, particularmente a minha avó Eunice, que sempre colocou minha educação em primeiro lugar e foi uma grande motivação para tratar da EJA, a minha mãe que me incentivava a cada dificuldade e conquista, a meu avô, que onde quer que esteja, estou certa de que está imensamente feliz. Agradeço aos professores por dividirem suas reflexões comigo, auxiliando na construção da profissional e ser humano melhor que me tornei. Agradeço aos funcionários, técnicos e terceirizados da UFRJ, pois são peças fundamentais para o bom andamento da universidade como um todo. E, enfim, agradeço aos amigos que fiz dentro dessa instituição, são muitos e agradeço a todos, podendo citar em especial Bebel, Otinho e Suzane, que incentivaram minha superação a cada fraqueza e a cada passo até o presente momento. Quero agradecer particularmente a Sylvia, estando a todo instante ao meu lado ouvindo, apoiando e aturando todas crises existenciais e de ansiedade ao longo do processo de construção de monografia, não foram poucas. Sem as pessoas citadas, nada disso seria possível, minha eterna gratidão a elas.

*Moça, olha só o que eu descobri
é preciso força pra sonhar e perceber
que a estrada vai além do que se vê...
(Los Hermanos)*

Resumo

O presente trabalho monográfico tem o objetivo de refletir sobre a formação do educador, referente a Educação de Jovens e Adultos, que pretende tê-la como seu campo específico de atuação e pesquisar junto aos estudantes de licenciaturas, em sua maioria do curso de Pedagogia da UFRJ, as ausências de discussões sobre a modalidade sentidas no currículo. O embasamento teórico se deu a partir de levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas, tendo essa área como tema caminhando pela afirmação da autenticidade dos direitos legais do “excluído” da EJA, a importância da resistência dos que lutam pela modalidade dentro das instituições públicas de educação superior (Soares, 2004) e entrando no mérito da identidade do sujeito da EJA (Arroyo, 2006). Foi realizado ainda uma pesquisa nos documentos legais e pareceres oriundos do Conselho Nacional de Educação. No que se refere a opção metodológica, a pesquisa, de origem qualitativa, buscou uma compreensão de como os alunos enxergam a inserção da EJA no contexto da formação superior, a partir de questionamentos pontuais realizados de forma direta e de resposta livre. A análise pautou-se em quatro perguntas que englobavam suposições, conhecimentos prévios, experiência adquirida, expectativas e conclusões acerca da contribuição do curso para com a formação acadêmica. Os resultados apontam para a necessidade de maior visibilidade da modalidade nos currículos de formação docente para que este possa efetivamente ser preparado para o atendimento das especificidades desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Formação Docente.

| | |
|--|-----------|
| <i>Introdução.....</i> | <i>9</i> |
| <i>Capítulo 1 – A Educação de Jovens e Adultos Dentro do histórico da Educação Básica.....</i> | <i>12</i> |
| <i>Capítulo 2 – Educação – Jovens, adultos e suas especificidades.....</i> | <i>20</i> |
| <i>2.1 – Programas voltados para a EJA.....</i> | <i>23</i> |
| <i>2.2 – Especificidades da EJA e a Formação de professores.....</i> | <i>26</i> |
| <i>2.3 – Aprendizagens na Prática de Ensino e a formação docente para a EJA.....</i> | <i>28</i> |
| <i>Capítulo 3 – UFRJ e a formação de professores para EJA.....</i> | <i>31</i> |
| <i>3.1 – EJA na Extensão Universitária da UFRJ.....</i> | <i>34</i> |
| <i>3.2 – A EJA inserida no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ.....</i> | <i>36</i> |
| <i>3.3 – Pesquisa de campo.....</i> | <i>37</i> |
| <i>Considerações Finais.....</i> | <i>48</i> |
| <i>Referências bibliográficas.....</i> | <i>50</i> |

Introdução

A motivação para este trabalho monográfico veio após a experiência com a Educação de Jovens e Adultos, através das disciplinas Abordagens Didáticas em EJA e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Após cursar as disciplinas que haviam na Faculdade de Educação da UFRJ, as obrigatoriedades já não existiam, mas ainda sentia a necessidade de conhecer um pouco mais sobre esta modalidade de ensino. Desde então, comecei a pensar que o mesmo sentimento que surgiu em mim, poderia estar presente em mais estudantes. Por intermédio dessa perspectiva, levei em consideração o currículo do curso e a intuição de que nós, pedagogos, necessitamos de uma formação mais densa para compreender a EJA, pois não é possível perceber suas múltiplas dimensões se adotarmos um olhar simplificado e generalista. Assim, resolvi investigar um pouco mais desta modalidade de ensino no processo de formação docente.

O embasamento teórico se deu a partir do estudo de alguns autores que possuem um longo caminho de pesquisa percorrido na modalidade. O desenrolar do trabalho trouxe questões como a identidade da EJA, ao dar rosto, corpo, problemas e barreiras aos excluídos (Arroyo, 2006), a libertação do educando e o direito à educação básica (Freire, 1987), reforçando ainda mais a igualdade a descoberta para novos conhecimentos através da educação básica (Machado, 2008).

Neste sentido, o trabalho traz em seu primeiro capítulo um breve histórico da modalidade, com início ainda no período do Brasil colônia, passando pelo contexto da educação brasileira e legislação nacional, trazendo documentos, como as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

O capítulo aponta o início das exclusões, que ocorreram a partir proclamação da independência. Nesse momento, a educação surgiu como diferencial e foi restringida às elites. A ausência de educação entre os adultos trabalhadores começa a incomodar nos anos 20, pois a industrialização e crescimento urbano requisitavam certa instrução para tornar esse processo possível. Os movimentos sociais, visto o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” abrem novos horizontes nos anos 30, onde aparece de fato uma proposição da educação para adultos na Constituição de 1934. A EJA volta à cena nacional na década de 60, a qual emergem movimentos sociais como MEB, MCP e CEPLAR, é por intermédio desses movimentos que surge o nome de Paulo Freire, de importância fundamental para a educação popular e de jovens e adultos com o método que leva seu nome. Em 64, com o golpe militar, Freire fora considerado uma ameaça aos

planos militares, tendo sua liberdade ceifada e posteriormente sendo exilado. É no período da ditadura militar que é lançado o MOBRAL, ainda que pouco eficaz, até hoje é uma referência à modalidade. Com o fim da ditadura e a aproximação dos anos 90, as mudanças políticas no país se fizeram muito presentes, sendo a renovação da Constituição de 1988 e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, as principais.

O segundo capítulo traz, mais profundamente, as especificidades da EJA, programas governamentais voltados à mesma, a formação que as instituições proporcionam; entrando na problemática do processo formativo do educador para tratar tais especificidades e a experiência pessoal do trabalho realizado dentro de uma turma de jovens e adultos no período de estágio obrigatório supervisionado.

Ao tratar sobre as especificidades da EJA, trazemos a importância de mantê-las em evidência, com intuito de não invalidar as experiências de vida dos sujeitos. Sob essa perspectiva, consideramos as palavras de Arroyo (2006) críticas à nomeação escolar vã, onde o processo formativo vem com a ideia de apenas escolarizar e não ter esses sujeitos como seres existentes além dos muros da escola. A proposta de lidar com as particularidades da EJA leva a falar dos programas de cunho tecnicistas e mercadológicos, que visam uma certificação acelerada, excluindo o direito de uma educação de qualidade. Os principais programas, como Brasil Alfabetizado, Pronatec e Proeja, atuam sob uma perspectiva de não obrigatoriedade de formação superior ou especialização para praticar regência.

A partir da problematização da pouca ou inexistente exigência de um processo de formação superior aprofundado nas questões da EJA, começamos a discutir sobre a formação de professores, baseando-se na ideia de Soares (2008) acerca das poucas iniciativas relacionadas a preparação do educador de jovens e adultos, mesmo este sendo um assunto que vem ocupando bastante espaço nas discussões educacionais. Nesse sentido, relatamos as práticas observadas no estágio supervisionado obrigatório, nesse espaço houve a oportunidade de observar um profissional que já atua há algum tempo numa turma de jovens e adultos e declaradamente se preparou a estar ali, o que vai de encontro ao que normalmente é visto na EJA, mesmo a legislação dizendo o contrário.

O terceiro capítulo aborda, principalmente, a formação para lidar com a EJA no curso de Pedagogia da UFRJ. Tratamos sobre o histórico da Faculdade de Educação, como se deu a inserção das disciplinas referentes a modalidade; a partir das modificações realizadas na Lei nº 9394/96 e a partir da entrada em vigor da reformulação do currículo, em 2008 e trouxemos a extensão

universitária ainda sendo a principal referência para o aprofundamento do graduando para lidar com a EJA. É também no terceiro capítulo que realizamos a análise de dados referentes a pesquisa promovida através de um questionário.

O trabalho de campo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, com o intuito de apontar questões, e objetivar a busca de conhecimentos prévios e posteriores dos estudantes de períodos variados de licenciaturas da UFRJ. As perguntas tratam das experiências e expectativas, de como cada um, de maneira particular, enxergava e enxerga a EJA, a fim de refletir sobre a valorização que a academia dá aos sujeitos da modalidade.

Por fim, tecemos as considerações finais, onde analisamos o trabalho que foi desenvolvido, percorrendo passo a passo como o tema foi abordado através de pontos relevantes de cada capítulo, expressando críticas relacionadas ao ensino superior e suas práticas, ainda hoje, excludentes a EJA.

Capítulo 1 – A Educação de Jovens e Adultos Dentro do histórico da Educação Básica

Começamos esse capítulo apontando as características históricas da educação brasileira, a qual sempre se constituiu por dualidades perceptíveis dentro da sociedade. Essa dualidade é possível ser encontrada até os dias de hoje e acaba girando em torno do favorecido e do não favorecido. O ponto crucial para estar inserido em um ou em outro acaba sendo a alfabetização, segundo explica o Parecer CNE/CEB nº11/2000 no universo composto pelos que dispuserem ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso. Ou seja, ter direito a alfabetização e ser de fato alfabetizado já é estar sob vantagem dos demais, partimos do ponto em que a desigualdade começa quando o indivíduo é privado da alfabetização, o que o faz ficar à margem do direito de ler e escrever. Fica extremamente complicado pensar em uma sociedade justa e democrática com tais privações, quando esse direito se estende apenas a uma pequena minoria.

A história da educação de jovens e adultos se inicia desde a colonização brasileira com a chegada dos jesuítas, em busca de doutrinar de acordo com as crenças cristãs a comunidade indígena, de forma que fosse instaurado o primeiro modelo de sistema educativo no Brasil. Tal tentativa não obteve um resultado satisfatório e somado à falta de necessidade de domínio de leitura e escrita, a ideia de educação fora colocada em segundo plano e ainda não havia muitos incentivos por parte política. As práticas educacionais jesuítas se fizeram presente até a expulsão dos mesmos, tanto no Brasil, quanto em Portugal.

Com a proclamação da independência foi instaurada a Constituição Imperial de 1824, a qual *reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita* (art.179, 32). No papel, a lei contemplava a necessidade de haver uma população instruída para a construção estrutural e social da nação, porém essa população instruída se restringia apenas aos pertencentes à elite, pois estes poderiam ocupar cargos de responsabilidades burocráticas do império e ligados a trabalhos não braçais. Ou seja, a lei garantia a todos, porém não se estendia à grande parte do todo, considerava apenas cidadãos brancos livres e negros libertos, numa sociedade extremamente agrícola, escravocrata e excludente com relação à mulher, logo a educação tornava-se um privilégio para poucos como fora dito anteriormente.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº11/2000, o decreto nº 7.247 de 19/4/1879 de reforma

do ensino apresentado por Leôncio de Carvalho previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. Ainda sobre a Reforma, ela também auxiliaria entidades privadas que se dispusessem a criar e levar a frente tais cursos.

Em 1891, com a Constituição Republicana, é possível identificar que ao retirar a referência à gratuidade da instrução, coloca sob responsabilidade dos analfabetos a busca por sua escolarização, se esquivando da necessidade de oferta de uma educação pública e de qualidade aos menos favorecidos. Com essa medida o governo reforça a ideia de exclusão de grande parte da população do processo eleitoral, pois o voto era direito apenas aos letrados. Mais uma vez o revés das medidas governamentais acaba por se tornar um fardo apenas para as vítimas da segregação, que nada poderiam fazer para ir ao encontro de seu acesso escolar.

Com a Lei Maior de 1891 a União se exime de vez de inúmeras responsabilidades, entre elas a de zelar pela educação primária e encarrega aos Estados a responsabilidade de fazê-lo. Segundo o Parecer CNE/CEB nº11/2000 em seu artigo 35, § 2º, que incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente, animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências e, é através dessa vertente, que os Estados partiram em busca do auxílio financeiro para o desenvolvimento do ensino primário.

Com a falta de empenho por parte do governo, a elite acaba por optar pela educação de seus filhos fora do país, o que ocasiona desapego a nação e torna-se pauta também dos movimentos cívicos nacionais, tendo como base a justificativa da internacionalização dos mesmos. O motivo principal dos movimentos era em prol do estímulo à educação primária, visava a *erradicação do analfabetismo* nacional, para enfim obter o desenvolvimento, contudo, o cenário continuava agrário e exportador.

Após alguns anos, especificamente a partir dos anos 20, o analfabetismo começa a ser visto como um problema que assolava o desenvolvimento do país. Fora nos anos 20 que se iniciou o aumento migratório da população rural, o desenvolvimento industrial e urbano, ao qual necessitava da mão de obra instruída e qualificada, sob essa perspectiva a Educação de Jovens e Adultos se fez necessária e ganhou proporção. Diante do contexto de mudança no quadro político, as reivindicações se tornavam mais frequentes acerca da priorização da formação básica, somada ao

aumento do nacionalismo. Com isso o governo federal cedeu à pressão disponibilizando escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Essa ação estava prevista no Decreto nº 16.782/A de 13/1/1925, nomeada de Reforma João Alves e nela fundamenta a propagação do ensino primário em seu art. 27:

Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25.

Art. 25: (...) Obriga a União a subsidiar o salário dos professores primários nas zonas rurais e os estados a pagar o restante desse salário, além de oferecer residência para esses profissionais, a escola e material didático. (Brasil, 1925)

Como vemos, o artigo 25 obrigava a União a subsidiar parcialmente o salário dos professores primários atuantes em escolas rurais. Aos estados competia pagar o restante do salário, oferecer residência, escola e material didático. Apesar dos esforços para que a reforma fosse posta em prática, a União alegava não ter condições financeiras de custear tais escolas noturnas, além de sofrer pressão por parte das elites, pois tinham receio que a introdução dessa parcela da população alterasse a estabilidade do sistema político nacional que as favoreciam.

Com a reformulação da Constituição, em 1934, fala-se pela primeira vez em estender o ensino primário aos adultos, com caráter de educação como direito de todos (art. 149), sendo assim legalizando a inclusão dos mesmos, reforçando no art. 150 a responsabilidade de garantia por parte do Estado com relação à gratuidade e fazendo valer a obrigatoriedade do ensino como direito de todo cidadão.

Os movimentos sociais da época afloravam-se, e a ideologia girava em torno da validação do direito à educação para todos, de forma que todos estivessem, de fato, incluídos, prova disso foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. O manifesto propunha “não só, o direito de cada indivíduo à sua educação integral...”, além do mais, que “se deve estender progressivamente até a idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até a idade de 18 anos...”.

Em 1937, com a instauração do Estado Novo de Vargas, a Constituição, de acordo com o artigo 129, novamente explicitava a segregação entre as elites e a enorme parcela da população que fora direcionada para trabalho de cunho manual, sem necessidade do mínimo acesso à leitura e escrita, afastando-se outra vez do ciclo de aprendizagem.

Art. 129: (...) o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em material de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativas dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares ou profissionais”. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de suas especificidades, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (BRASIL, 1937)

Ainda que pouco, a Constituição de 1934 vinha quebrando barreiras e correndo riscos de ruptura da tradição excludente que pairava sobre as discussões acerca da educação popular e de jovens e adultos. Contudo, mesmo que o Estado Novo se propusesse a disponibilizar recursos necessários para a realização de um ensino voltado aos jovens e adultos, tal medida era protegida por um governo reconhecidamente opressivo.

Sob o cenário do retorno dos movimentos sociais e culturais reprimidos pelo teor autoritário do período precedente, a Constituição de 1946 chega contemplando mais uma vez a educação como direito de todos (artigo 166) e no artigo 167, inciso II, reforçando que o ensino primário oficial é gratuito para todos. A Constituição de 1946, em resumo, apesar dos ajustes não faz nenhuma alteração relevante no contexto educacional brasileiro, tomando medidas pontuais, porém mantendo as raízes do período do Estado Novo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, caracteriza a educação como direito de todos, especificando referências quanto ao ensino primário no Título IV, capítulo II, art. 27. “(...) O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.”

O início dos anos 60 foi marcado pelo fortalecimento dos movimentos sociais em prol de uma política justa, a fim de cessar as “chagas” da desigualdade de outrora. Em 1960 a Educação de Jovens e Adultos foi contemplada com alguns movimentos populares que questionavam a forma como a educação era desenvolvida e buscavam uma nova forma de conduzir a educação articulada com as discussões de questões do cotidiano e rompendo com a mecanização do ensino. Nesse momento a educação brasileira ganhava uma esperança de promover uma educação libertadora, que sanasse a dívida histórica.

Falaremos agora dos principais movimentos, entre eles podemos listar o Movimento de

Educação de Base – MEB, firmava ligação com a igreja católica através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e atuava no interior das regiões Norte, Nordeste e Centro – Oeste, se fazendo presente também no Estado de Minas Gerais; os Centros Populares de Cultura – CPC's, fundado pela União dos Estudantes; o Movimento de Cultura Popular – MCP, ligado à prefeitura de Recife e com forte apoio do governo de Pernambuco; a Campanha de Educação Popular – CEPLAR.

O golpe de 1964 trouxe uma nova readaptação, promoveu um retrocesso nos avanços conquistados pelos intelectuais dos movimentos junto à população marginalizada. Tal manobra somente foi possível através da articulação entre a elite dominante e militares, receosos com as reivindicações e rebeldia da população civil, pois estas já não estavam mais servindo como massa de manobra.

Com a conquista dos militares, a sociedade civil perde suas forças frente a luta por seus direitos, que são cassados a medida que o regime militar se insere na política nacional. O golpe agiu com mais força sobre os intelectuais idealizadores e defensores da educação popular, que visava a libertação reflexiva da população, tida como uma ameaça à estabilidade econômica e política das elites.

Entre os perseguidos pela ditadura militar estava Paulo Freire, criador do método Freire. Seu método encaixava perfeitamente na perspectiva da educação popular. Não há como falar de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos sem citar Paulo Freire, seu modo de pensar a educação transformou e transforma até hoje. Freire criou o método que possibilita a alfabetização de forma que essa também alcance a independência reflexiva e crítica, onde a construção da aprendizagem é coletiva, pois segundo o educador *ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão* (Freire, 1987, p.57), nunca de alguém para alguém e sim de todos para todos. Com o golpe militar em 1964 as práticas freireanas foram consideradas subversivas e Freire foi preso e, posteriormente, exilado para o Chile.

O golpe acabou por frear as iniciativas populares que tinham a intenção de conscientizar a todos que o movimento para a liberdade devia partir dos próprios oprimidos (Freire, 1987). Os militares visavam a educação em prol do sistema capitalista, meramente uma formação mercadológica a qual era necessária a mínima instrução possível.

O MEB fora o único movimento que continuou ativo, pois este mantinha seus laços com a comunidade católica, porém a base da prática e do método pedagógico foram alterados e redefinidos, assim como material didático, com o intuito de desconstruir o olhar crítico tão presente nos movimentos populares da década de 60.

Apesar da extinção dos movimentos populares a ditadura não podia abandonar por completo a Educação de Jovens e Adultos, pois ainda existia um número grande de analfabetos e o governo precisava responder a essa problemática. Assim, a lei nº 5.379/67 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – com a justificativa de que o Brasil passava por um momento de crescimento e que o MOBRAL tinha como objetivo acabar com o analfabetismo para dar prosseguimento ao desenvolvimento do país.

Ao fim dos anos 70 a ditadura militar já não tinha tanta força como antes, o Brasil passava por uma crise, o elevado preço do petróleo e as altas taxas de juros internacionais desequilibravam a economia brasileira. Em 1979, o então presidente Figueiredo concedeu anistia aos exilados, fazendo surgir uma esperança de redefinição política e uma mudança de cenário. O retorno dos exilados faz com que a ideia de uma educação qualitativa, inclusiva e libertadora volte, num movimento contrário aos ideais militares.

Em 1984 o povo vai às ruas com a campanha diretas já, exigindo mudanças no quadro político nacional, a ditadura já não tinha forças para resistir e acaba chegando ao fim. Frente aos inúmeros questionamentos dos gastos com o Mobral e o não alcance dos resultados almejados, o Mobral é extinto no ano de 1985 e substituído pela Fundação EDUCAR. Porém, a Fundação só foi estabelecida no ano de 1986 pelo Decreto 92.374 e todos os bens pertencentes ao MOBRAL foram transferidos para a Fundação.

Ainda que livre da ditadura, o Brasil passava por um momento em que precisava se reestruturar e reconstruir sua constituição, a qual não sofria uma mudança desde 1969. Com o retorno dos exilados políticos, dentre eles os idealizadores e intelectuais da educação popular, a ideia de que os mesmos retomassem seus ideais, agora com participação ativa frente a construção da nova constituição era natural.

Após um longo período de debates, no dia 5 de outubro de 1988 a nova e atual Constituição Federal foi publicada e trata da educação em seu art. 205, que diz “*A educação é direito de todos e*

dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205)”

Um pouco mais à frente, no art. 208 inciso I, a Constituição fala mais especificamente do papel obrigatório do poder público em favor dos direitos da Educação de Jovens e Adultos. Tal artigo diz que *“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”*. (BRASIL, 1988)

Em 1997 o então presidente Fernando Henrique Cardoso apresenta a proposta do Programa de Alfabetização Solidária – PAS. A princípio a meta era atingir as regiões Norte e Norte, posteriormente conseguindo seguir para o Centro – Oeste e Sudeste do país, além de outros países da África cuja língua também é a portuguesa. Após o segundo semestre do ano de 2002 o PAS passou a se chamar AlfaSol.

Em 1997, sob o luto da perda de Paulo Freire, a “V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – V CONFINTEA” expõe através da “Declaração de Hamburgo” a necessidade da valorização da educação, para que a mesma possa ser agente mediadora da libertação, agindo junto ao indivíduo conscientizando-o da sua importância na sociedade, pois uma sociedade justa e cidadã é formada por cidadãos justos, inclusivos e incluídos.

A partir do início dos anos 1980 as ações em favor da Educação de Jovens e Adultos cresceram muito. As práticas educacionais já não se remetiam apenas ao ensino ligado ao catolicismo, de forma que movimentos sindicais e populares se tornaram parte do processo, assim como as organizações étnicas, de gênero e sem-terra. Com a democratização e um estreitamento da relação entre poder público e sociedade, a educação passou a ser responsabilidade de todos, as pautas não tratavam mais de assuntos isolados, sem contextualização, além das questões de desenvolvimento do mercado de produção, a preocupação se voltou também para o crescimento como ser humano.

O cenário político brasileiro entre os anos 80 e 90 sofreu modificações significativas. A Constituição de 88 foi promulgada, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

em 1996. Ambos documentos contaram com a participação ativa da sociedade civil, e no universo desta monografia, cabe destacar o movimento dos militantes da EJA. Neste período, a área acadêmica também começou a apresentar maior número de pesquisas acerca do tema, a fim de compreender as especificidades da EJA.

Diante de toda construção da Educação de Jovens e Adultos através dos anos e diante dos avanços conquistados da modalidade, ainda há uma dívida muito grande com o sujeito da EJA; apesar de haver uma legislação própria, dos esforços para que seja dado a devida importância, parece ainda que tudo que foi alcançado não passou de um favor.

A impressão é de que as experiências participativas no Brasil, mundialmente reconhecidas, "correm por fora", ficando na periferia do sistema, afetando pontualmente uma ou outra política setorial, a depender da vontade política dos governos e/ou do poder de pressão da sociedade organizada. Elas parecem não resultar de – ou induzir – uma estratégia mais profunda de articulação entre representação e participação. Em alguns casos, é possível dizer até que, mesmo quando o governo aloca recursos que resultam em efeitos redistributivos, tal procedimento não se distingue das estratégias conservadoras de manutenção do poder e de velhas práticas clientelistas. (Teixeira, 2008, p. 5)

Muito da desvalorização da EJA parte da ausência de profissionais engajados e de fato preparados para lidar com as especificidades da modalidade. Ainda é regra o despreparo para atuar junto ao sujeito da EJA, a preparação do docente ainda é falha, muitas vezes, ignorada ou simplesmente feita à nível de informação pelas instituições de formação de professores. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 “*pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino.*”

Neste sentido, a formação de qualidade deve ser meta, pois a EJA não pode mais ser vista como dependente do voluntariado com boa vontade e sim por profissionais que estão familiarizados e engajados com toda o histórico da modalidade. Visto isso poderemos discutir melhor a questão da formação dos docentes nos próximos capítulos.

Capítulo 2 – Educação de Jovens Adultos e suas especificidades

Diante de uma sociedade que tem suas práticas sociais pautadas, na maioria das vezes, sob a perspectiva da comunicação dependente da leitura e escrita, o sujeito que não tem autonomia com a linguagem escrita, inevitavelmente, acaba por ficar em desvantagem em relação aos demais. A ausência do conhecimento da escrita interfere diretamente na vida das pessoas, pois age de uma maneira excludente, restringindo oportunidades de crescimento tanto no ambiente escolar, quanto na vida social. Neste sentido, a EJA pode exercer a função de desconstruir as barreiras relacionadas ao desenvolvimento não só do ser crítico, mas também na estruturação da cidadania, pois a não garantia do direito à educação, acaba por causar a reprodução de desigualdades.

Pela legislação educacional – LDB 9.394/96 -, a EJA é uma das modalidades de ensino da educação básica, mas sabemos que o que tornará a educação de jovens e adultos diferente de outras etapas e modalidades será a validação de suas especificidades e vivências, o que muitas vezes, não se faz presente, pois o processo de escolarização tem sido conduzido sob a perspectiva instrucionista, preocupada com a apresentação de conteúdos escolares e, poucas vezes, considera os saberes que foram construídos por estes sujeitos, como Arroyo explicita na seguinte fala:

O público da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas. (2006, pg.24)

O conhecimento dos sujeitos com os quais se pretende trabalhar é fundamental, e é necessário a ruptura com a dinâmica comum nas práticas educativas que têm como objetivo apenas tratar de “como fazer” e não “para quem” ou “por que”, colocando o sujeito da ação como mero objeto.

Arroyo (2006) define bem o perfil dos sujeitos da EJA, são trabalhadores, populares, excluídos e oprimidos; o mesmo levanta a reflexão sobre a regulação presente na prática da EJA. Tendo como base este perfil, pode-se afirmar que a prática educativa que desconsidere que o sujeito da EJA já possui conhecimento empírico sobre privações, exclusões e discriminações, inclusive ocasionadas, e ainda muito presentes, dentro do universo escolar, não ajudará a avançar na democratização da educação. Com Arroyo, vemos que:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. (2006, pg.225)

De acordo com diferentes estudos teóricos, a prática educativa precisa proporcionar a esse sujeito um meio de encontrar sua autonomia no que diz respeito ao campo educacional e fazê-lo perceber, através da desconstrução da imagem tradicional da escola, que ali se encontra o local da transformação e construção de cidadãos, como podemos observar na fala de Machado (2008, pg. 162) *a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento*, de maneira que seja uma educação crítica, desprendida de parcialidade e pautada na eliminação de privilégios.

Freire (1987), ao se referir ao que chama de *educação bancária*, alerta para o fato de que esta provoca uma distorção na função educacional e reduz a educação ao ato de memorização e reprodução. A mesma atribui mecanização ao ato de educar, fazendo com que dificilmente se forme indivíduos capazes de pensar por eles mesmos. Segundo o autor, a educação que liberta é construída através de diálogos voltados para o crescimento tanto de educadores, quanto de educandos. Neste sentido, *“Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.”* (Freire, 1987, pg.40)

A ausência de consciência crítica do educador e do educando se dá por meio da normatização do que o autor chama de prática bancária, que só interessa aos que visam à estagnação de uma população e não creem na capacidade criadora da educação. Em oposição à prática bancária, Freire (1987) propõe a educação que liberta, pautada no diálogo e na construção conjunta. A educação problematizadora proporciona a ação unida do educando e educador, faz das dúvidas e questionamentos um incentivo para o pensar crítico e a reflexão, pois o simples fato de memorizar conteúdos não atende às necessidades de desenvolvimento social, cultural e política dos sujeitos, portanto, não contempla os educandos, principalmente os da EJA. Segundo Freire:

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (1987, pg.45)

De acordo com Arroyo (2006) a educação de jovens e adultos tem a liberdade de trabalhar seus sujeitos de forma a educa-los e não somente treina-los, como vemos em algumas práticas educativas que vêm sendo implantadas no sistema educacional, que acabam por priorizar a certificação em detrimento da construção do conhecimento.

2.1. Programas voltados a EJA

No âmbito das iniciativas governamentais, após um longo período com a quase ausência de iniciativas para a EJA, a partir do ano de 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, que era organizado e coordenado pela SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, já extinta. Após a extinção da SEEA, o programa torna-se responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade – SECAD. A criação da SECAD, foi o primeiro passo para uma série de ações em favor da EJA. Em 2011, por meio do decreto presidencial nº 7.480, é adicionado a vertente de inclusão, logo a secretaria passa a se chamar SECADI.

O PBA surge com a proposta de não apenas alfabetizar, mas também incluir socialmente o educando. Em 2013, o programa completou dez anos de existência e de acordo com o MEC a estimativa de inscritos deste ano ficou em 1,5 milhão de jovens e adultos de 25 estados e do Distrito Federal. Sendo a maioria advinda das regiões Norte e Nordeste, onde o índice de alfabetização permanece sendo discreto.

Ainda segundo a UNESCO (2008), o programa, durante os anos de existência, cadastrou um número elevado de analfabetos, metade, mais precisamente, porém contou com um inexpressivo resultado em números e eficiência. Ainda segundo a organização, existiram inúmeros fatores para o insucesso da iniciativa, tais como a seguir:

Os estudos não são conclusivos, mas fornecem evidências de que as condições de ensino e aprendizagem inadequadas (ausência de óculos, merenda, transporte e iluminação), a formação pedagógica dos alfabetizadores e o período de tempo estipulado para os cursos são insuficientes para proporcionar uma alfabetização de qualidade. (UNESCO, 2008, pg. 80)

Estudos esses que ainda mostram a ausência de políticas públicas necessárias para a permanência dos jovens e adultos em busca de alfabetização e ensino de qualidade e, apontam para a necessidade de uma articulação maior entre o processo de alfabetização e a continuidade do processo de escolarização.

De acordo com o MEC/SECADI, em 2012, o número de alunos que compreendia um simples texto foi de 46,73%, alcançando um nível consideravelmente baixo de alfabetização. Além disso, estar alfabetizado não significa que chegou ao fim do processo, segundo Vieira (2004, pg.86)

o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito, pois torna-se necessário a articulação entre políticas, para que haja os desenvolvimentos requeridos.

Ainda nos dias de hoje, no Estado do Rio de Janeiro, o processo de cadastramento de alfabetizadores para o programa é feito de forma pouco elaborada, segundo a SEEDUC (2016) para concorrer a vaga é preciso que seja *preferencialmente professor da rede pública de ensino; possuir, no mínimo, certificado de conclusão do ensino médio; ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores conforme Manual de Gestão Operacional do Programa Brasil Alfabetizado*; ou seja, formação superior e especialização ainda não é uma obrigatoriedade.

O questionamento fica acerca do atendimento às especificidades da EJA, se há crítica sobre a deficiência da formação docente em nível superior, o que dirá de alfabetizadores que dispõem apenas da boa vontade de ensinar. Em sua organização, o PBA acaba por reproduzir algumas características das campanhas e projetos, criados ao longo da história da EJA: preocupação por apresentar resultados num curto espaço de tempo, através do trabalho com professores sem formação específica.

Sob a perspectiva de continuidade de escolarização e articulação de ações formativas, podemos citar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o programa surge um ano após o “boom” da Educação de Jovens e Adultos, que ocorre em 2004. Em 2005 é criado o Decreto n. 5478 que pretende oferecer uma educação profissional técnica de nível médio aos jovens e adultos, em que na sua trajetória escolar interromperam seus estudos. O Proeja atua com a finalidade de elevar o nível de escolaridade da população, encaminhando para a educação profissional e tecnológica articulada ao ensino fundamental e médio, com metodologias e currículo específico.

No mesmo segmento de profissionalização e qualificação para o mercado de trabalho está o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011. Esse programa é desenvolvido para atender pessoas com poucos recursos socioeconômicos, em geral trabalhadores, alunos e concluintes do ensino médio da rede pública, com extensão ao público da EJA. O Pronatec se divide em cursos de formação inicial e continuada (FIC) e educação profissional técnica de nível médio.

Programas como o Proeja e Pronatec acabam por se tornar tentativas de reparar as falhas do sistema educacional e buscam, através da certificação formal, sanar as dívidas existentes ao tornar possível a inserção do jovem e adulto no mercado de trabalho. De acordo com Arroyo (2006, pg.23) *se são vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria*. Diante disso percebe-se que existe um interesse que se concentra em uma educação mercadológica, inserindo inclusive instituições privadas, onde o objetivo maior será formar mão-de-obra para o mercado de trabalho e este objetivo acaba por definir conteúdos, material didático e abordagem metodológica.

Por outro lado, temos os sujeitos da EJA, ávidos por avançar na escolarização e recuperar o que foi construído socialmente como ‘tempo perdido’ e quando a aprendizagem não acontece no tempo e forma esperada, acaba contribuindo para a baixa autoestima deste aluno. Esse fator afeta diretamente o planejamento de seus objetivos, principalmente no que diz respeito a continuidade desse processo de retorno. Ao refletirmos sobre os programas voltados à EJA podemos perceber como a cultura de aceleração do processo de formação desse aluno está impregnada nas práticas pedagógicas. Segundo Mileto:

Nesse sentido, essa tendência predominante também poderia ser denominada “a lógica do pouco para quem é pouco”; com a apropriação desse mínimo, haveria a concretização do objetivo principal dessa concepção, ou seja, os indivíduos receberiam a almejada certificação, cumprindo o Estado a sua obrigação de fornecer a “habilitação”. (2009, pg.92)

As ações voltadas para a EJA, historicamente acabam convivendo por um lado, com esgotamento do educador, que, por muitas vezes, está em uma massacrante jornada de trabalho e têm a EJA como uma opção de complementação de renda e carga horária. Por outro lado, convive também com muitos alunos que reproduzem o discurso do preconceito contra o analfabeto ou de pessoas com baixa escolarização, os colocando como seres inferiores, sem conhecimentos, por vezes, considerados “cegos”. A ruptura com essa forma de conceber a EJA, ainda hoje é um desafio.

2.2. – Especificidades da EJA e a Formação de professores

Visando atender às especificidades da EJA, temos no âmbito nacional, algumas legislações que tratam especificamente sobre a formação de professores. Dentre elas, podemos destacar o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto art. 22 da LDB – Ele estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, pg. 56)

A legislação existente é muito clara ao expor a relação que devemos ter a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica, assim como lidar com suas necessidades. Porém, dentro das universidades e instituições de ensino as atitudes que poderiam legitimar a legislação e as discussões, ainda são mínimas. Soares afirma que “*As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.* (2008, pg.27)

As especificidades da EJA trazem a necessidade de que a formação seja pensada e realizada de maneira singular. No Parecer CNE/CEB nº11/2000 vemos que o graduando que visa à EJA, ao longo de seu processo formativo precisa trabalhar, “*além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.*” O questionamento que devemos fazer é: como preparar o graduando no processo de formação para cumprir o que recomenda a legislação? Contudo, no cotidiano das instituições formadoras ainda percebemos a inexistência de investimentos ou investimentos muito pequeno nas ações para esta modalidade de ensino. Segundo Soares:

Essa situação pode ser explicada – pelo menos parcialmente – pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica. (SOARES, 2008, pg.36)

A formação específica para a atuação na modalidade EJA tem a função de apresentar problematizações e inserir o graduando no contexto teórico e prático, com o intuito de oferecer suporte para que este potencialize sua prática educativa e atenda às especificidades da EJA, além de buscar impulsioná-los a um processo de formação continuada.

Machado (2008, pg. 165) explicita em sua fala que a formação de professores sistematicamente aborda o desenvolvimento do trabalho pedagógico, focando nas práticas eficazes para lidar com alunos ideais, esquecendo que é muito frequente o contato com as adversidades. Na EJA as adversidades são ainda mais frequentes que o normal, podemos citar algumas barreiras para o educador como o cansaço físico dos alunos; pela questão de muitos virem direto de seus respectivos trabalhos, o pouco acesso a diferentes aparelhos culturais, muitas vezes, ocasionados pela falta de tempo dos alunos ou pelo fato de não acreditarem que podem acessar esses espaços; o pequeno número de um material didático próprio, que possibilite um trabalho mais aguçado e direcionado; e principalmente a heterogeneidade do grupo de pessoas dentro de sala de aula, como trabalhar o enfoque do conteúdo da aula de maneira que seja possível buscar atender a todos, desde jovens a idosos.

Neste sentido, o educador tem um papel central, pois é fundamental que ele compreenda a vivência e os conhecimentos prévios desses jovens e adultos, a fim de estruturar uma abordagem pedagógica que os contemple. Tais indivíduos, após o abandono escolar, obtiveram sua formação através de espaços não formais, através do que Freire (1996) chama de ‘saber de experiência feito’ e quando retornam à escola, muitas vezes, procuram pelo ensino que deixaram tempos atrás. Essa busca pela educação tradicional, acaba por prejudicar, quando os alunos se deparam com uma concepção de educação que difere da tradicional, pois os próprios alunos acreditam que não estão sendo ensinados já que as práticas se diferem da ideia deles sobre educação. O que exige ainda mais a preparação deste profissional docente que atuará com esses alunos.

2.3. Aprendizagens na Prática de Ensino e a formação docente para a EJA

Em meu estágio curricular de EJA, a turma que acompanhei era composta por homens e mulheres, nordestinos, quase que em sua totalidade, já inseridos no mercado de trabalho. A relação professor-aluno, sob a perspectiva bancária, se fazia muito persistente por parte dos próprios alunos, que reproduziam a educação bancária e insistiam em colocar o professor em um pedestal e menosprezar a eles próprios.

O professor regente visivelmente se preparou para estar numa turma de EJA, perceptivelmente um educador problematizador, valendo-se do que Freire (1987, pg. 53) se refere quando diz que *o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição*. Era possível perceber que o educador buscava construir seu trabalho junto aos alunos, trabalhava bastante a desconstrução dessa visão de educação bancária ao ser fiel a sua maneira de pensar uma educação crítica e dialógica dentro da sala de aula da EJA. Com Arroyo (2006) vemos que:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. (2006, p. 35).

Ainda que o educador pensasse dessa forma, acabava esbarrando em outras dificuldades típicas referentes à modalidade, tanto pela questão dos alunos como a baixa autoestima, crença de que o educador é o dono do saber, cansaço pós dia de trabalho; quanto relacionado ao trabalho do educador com dúvidas sobre o como lidar com ritmos diferenciados na maneira em que associam e organizam as informações, diversos níveis de aprendizagens dentro de um único grupo, dentre outras questões.

A educação, somada a outros fatores, eleva a oportunidade de construir uma população crítica, consistente e consciente de seus direitos e deveres perante uns aos outros, com o intuito de quebrar barreiras criadas acerca do desenvolvimento nacional. Nesse sentido, o professor exerce um papel de suma importância, pois acaba por ser ele o instrumento da educação para agir frente a todo esse processo de construção e desconstrução, pois ele tem a responsabilidade de contribuir para o crescimento escolar gradual de qualidade de seus alunos.

As mudanças mais recentes realizadas pela LDBEN nº 9394/96 contemplam o universo da EJA, de acordo com o Art. 37 *a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não*

tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, ou seja, este artigo reafirma o direito de todos à educação. Ainda sobre a LDBEN, segundo o Art. 4 inciso VII – *Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, adequado às suas necessidades e disponibilidades*, garante a EJA o reconhecimento de suas particularidades. O Art. 62 ressalta a essencialidade do papel do educador no processo ensino/aprendizagem de seu aluno e valida a exigência da formação em nível superior para todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Com tal exigência as instituições de ensino recebem a responsabilidade de formar educadores de qualidade, aptos a lidar com as especificidades da educação vivenciadas, tanto dentro quanto fora da sala de aula e da escola. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 traz a seguinte diretriz:

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver; relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser.

A partir desse ponto podemos abranger a fala no que diz respeito a direção que norteia todas essas transformações. Segundo o Parecer CNE/CP nº009/2001 a escola acaba sendo *a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas*, ou seja, se a escola é o local do desenvolvimento das práticas pedagógicas; o educador é o instrumento para tais práticas e ferramentas de auxílio para mudanças, já a formação é o espaço para o desenvolvimento de qualificação e lapidação desse profissional.

O parágrafo acima reforça a ideia da responsabilidade das instituições de ensino superior com a formação dos futuros profissionais da educação. Com isso novos questionamentos são levantados sobre formação acadêmica no sentido de contemplar uma educação de qualidade, principalmente visando potencializar os sujeitos da EJA nos espaços educacionais, através da valorização de seus conhecimentos prévios e de sua cultura. O que enxergamos no cenário educacional é o inverso ao que se pensa como ideal para a EJA, como Paiva afirma:

Professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam “caindo”, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar (...) em franco descompasso com as práticas, eivadas de “escolarismo”, praticadas sem muito saber porque fazê-las, defendendo rituais e procedimentos distantes de princípios caros à educação que se pensa como direito, como possibilidade de exercitar a igualdade entre sujeitos diferentes, democraticamente (2006, pg. 25/26)

As discussões sobre EJA na formação superior devem existir com frequência de modo que, o educador que ali se constrói, tenha a consciência de que o objetivo da EJA não é só ensinar a ler e escrever, para que ele não reproduza isso em sala de aula, reafirmando erroneamente essa ideia de conformismo nivelado por baixo tão presente no imaginário social.

Contudo, apesar de já termos avançado na discussão sobre a necessidade de uma formação específica para a EJA, nos cursos de formação de professores, a discussão ainda não perpassa os diferentes currículos, ficando reduzida, muitas vezes, a um pequeno número de disciplinas obrigatórias e/ ou eletivas. Para discutir um pouco mais essa questão, o próximo capítulo trará a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

3º capítulo – UFRJ e a formação de professores para EJA

Neste capítulo buscaremos apresentar como a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos passa a compor a formação de professores da UFRJ, trazendo num primeiro momento elementos da Extensão Universitária e do Ensino. Num segundo momento, traremos resultado de uma pesquisa de campo, realizada a partir de entrevista, com roteiro estruturado, com alunos do Curso de Pedagogia.

Quando nos debruçamos sobre a história da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vemos que a Faculdade de Educação da UFRJ foi criada através da Reforma Universitária, promulgada pela Lei 5540/68. Essa lei, conhecida como Lei da Reforma Universitária, traz a tona a relação conturbada entre a ditadura militar e estudantes. A fim de cessar as pressões originadas contra a elitização do acesso à educação superior, o governo lança a lei com intuito de acalmar os ânimos da classe média, pois naquela conjuntura a qualificação educacional era o meio encontrado para ascender socialmente. É nesse momento que temos um crescimento exacerbado de cursos superiores privados e posteriormente um excedente de mão de obra qualificada.

Com o fim da Faculdade Nacional de Filosofia, a qual o Departamento de Educação estava inserido, nasce a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Esta disponibilizava cursos de graduação, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, cumprindo as exigências da lei citada acima:

Art. 17 – Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;*
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;*
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;*
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.*
(BRASIL, 1968)

Em 1970 o curso de Pedagogia proporcionava ao discente a possibilidade de formar-se especialista em educação, habilitado a suprir demandas de orientação, supervisão e administração escolar, interligadas às práticas pedagógicas inseridas no curso normal.

No fim da década de 80, as mudanças no curso foram discutidas, contando com a

participação de todos os segmentos do curso de Pedagogia da UFRJ, visando a reformulação do currículo. A motivação para as discussões veio a partir da problematização das falhas do curso de Pedagogia a nível nacional. Essa medida foi impulsionada a fim de sanar o aparecimento de novas perspectivas no cenário do curso de Pedagogia, no que se referia a identidade e papel social pedagogo. Em resumo o diálogo pautou-se acerca primeiramente da importância da formação superior para as séries iniciais e educação infantil, posteriormente a integralização do trabalho pedagógico, eliminando a subdivisão que existia.

De acordo com a Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia, em 1993 é posto em vigor um novo currículo (Faculdade de Educação, 2007, pg. 5). O currículo reforçou as práticas em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau, integrou a habilitação em Educação Pré-Escolar e em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau. De acordo com o Parecer CNE/CP Nº5/2005: *“O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. (2005, pg. 10)”*.

Com a Lei 9394/96 em vigor, foi necessário a modificação na nomenclatura das disciplinas, tornando elas Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério em Educação Infantil e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal. Com base nas adequações da resolução CNE/CP nº 1 de maio de 2006, o curso de Pedagogia da UFRJ passa a obedecer a seguinte configuração:

O curso terá uma duração mínima de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas da seguinte forma: 2800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme projeto pedagógico da Instituição e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão, da monitoria. (2006, p. 4)

O curso, até então, era mantido apenas no período vespertino, com a proposta de um novo currículo fora possível ampliar também ao período noturno, com as justificativas de manter um número razoável de disciplinas por semestre e garantir a qualidade no aproveitamento educacional. Atualmente, o currículo de Pedagogia da UFRJ é responsável por formar profissionais da educação que estão aptos a exercer a profissão de pedagogo nos segmentos de docência em educação infantil,

séries iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas do ensino médio, gestão de processos educacionais e educação de jovens e adultos.

O currículo proposto busca oferecer ao graduando uma formação complexa e completa, onde seja possível o nascimento e desenvolvimento de um docente. A definição de docente, segundo a proposta pedagógica, se refere ao pedagogo que educa, gere e pesquisa.

Contudo, em 01 de julho de 2015, o Ministério da Educação, publicou a resolução CNE/CP nº 02 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta resolução já é objeto de discussão nos diferentes órgãos que atuam com as licenciaturas na UFRJ e, com certeza, trará novas modificações para a organização do curso.

3.1 – EJA na Extensão Universitária da UFRJ

Quando nos debruçamos sobre a história da educação vemos que nas universidades a porta de entrada da EJA é a extensão universitária (Moura, 2013). Com a UFRJ não foi diferente. Ao final do ano de 2003, a Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, organizou um programa de alfabetização e jovens e adultos e convidou diferentes unidades acadêmicas para compor a equipe e construir as primeiras ações nas favelas do bairro Maré, dentre elas a Faculdade de Educação – FE.

A iniciativa de construção de um programa de alfabetização veio atender à solicitação de moradores do bairro Maré, que diante da divulgação dos dados do Censo Maré 2000¹, onde foi constatado um número muito grande de jovens e adultos analfabetos, solicitou ajuda da universidade.

Desde seu nascimento o programa já traz uma perspectiva interdisciplinar envolvendo diferentes áreas do conhecimento no atendimento às comunidades do entorno da Cidade Universitária. Atualmente, o programa é coordenado pela Faculdade de Educação e articula outras quatro unidades acadêmicas – Escola de Serviço Social, Faculdade de Educação Física e Desporto, Faculdade de Letras e Instituto de Matemática – No desenvolvimento de seis projetos distintos e complementares: 1) Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares; 2) Formação de Alfabetizadores; 3) Novos experimentos no campo da cultura; 4) Educação Física e Saúde; 5) Biblioteca Itinerante e 6) Núcleo de Pesquisa e Extensão Universitária em EJA. (Moura, 2013, p.68)

A proposta se baseia na construção da aprendizagem mútua, pois auxilia tanto aos que fazem parte como alunos do projeto, quanto aos estudantes da graduação, que estão inseridos no programa de extensão. Para a extrema maioria dos graduandos esta é a primeira experiência vivida como docente e se constitui assim como um elemento fundamental na construção da identidade docente. De certa forma, a emancipação se dá através do fazer pedagógico e acontece para ambas as partes.

A extensão universitária traz consigo um teor motivador ao amadurecimento para a formação profissional, é dentro desse campo que se desenvolvem o graduando e a elaboração de práticas mais efetivas através da junção da teoria e prática, além de fomentar pesquisa. Assim expressa o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será

¹ O Censo Maré 2000 foi realizado pelo Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM.

acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular; terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (1987, pg.11)

Nesta perspectiva, a extensão traz uma identidade popular ao processo formativo, é a quebra da perspectiva meramente instrucionista do ensino, pois é a maneira de englobar a realidade social no interior das instituições acadêmicas. No caso do programa, ele utiliza as ações realizadas como fonte de pesquisas, para a construção de metodologias e material didático próprio, especificamente elaborado para os jovens e adultos. Sendo assim, pode-se dizer que a extensão revalida o compromisso da universidade pública com o desenvolvimento da sociedade. A EJA, por meio de muitas lutas, obteve uma série de conquistas em forma de legislação e espaço acadêmico, não tão pouco para se dizer inexistente e não tanto para se considerar contemplada por completo. Os avanços mais significantes ainda se concentram no campo da extensão universitária.

Neste sentido, a UFRJ vem apresentando grandes avanços, pois logo após iniciar a participação no Programa de Extensão no ano de 2003, a Faculdade de Educação, no ano de 2005, iniciou a discussão sobre a reformulação curricular do Curso de Pedagogia e pôde ter a contribuição de algumas professoras que participavam desta ação extensionista. Além disso, no ano de 2008, a Colenda Congregação da FE, aprovou o Programa como espaço de estágio curricular para as alunas do curso de Pedagogia.

Atualmente, os ingressantes no curso, a partir de 2015.2, já encontram a extensão universitária no currículo, pois seguindo a Resolução da UFRJ CEG nº 02/2013, que atende o Plano Nacional de Educação, a Extensão Universitária deve representar 10% dos créditos do curso. Isso aponta para importantes modificações no currículo, possibilitando uma articulação maior entre teoria e prática.

3.2 – A EJA inserida no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ

Com a ampliação das demandas do profissional da educação, com embasamento na Lei nº9394/96, a educação de jovens e adultos se insere e toma proporção dentro do currículo de pedagogia, pois a presença de disciplinas voltadas à modalidade torna-se uma obrigatoriedade. A partir dessa nova perspectiva ocorre a introdução da disciplina Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos no 8º período do curso, com o código EDD 648 com 4 créditos e 60 horas de carga horária teórica e da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, com o código EDW U25 no período seguinte com 8 créditos, sendo 60 horas de carga horária teórica e 120 horas práticas.

Na proposta pedagógica do curso vemos que a inclusão da EJA *contempla os interesses de uma enorme parcela da população brasileira ainda em estado evidente de exclusão* (Faculdade de Educação, 2007, pg. 20) com a intenção de apresentar ao pedagogo em formação uma visão mais ampla da modalidade para fins de aperfeiçoamento de práticas nem sempre eficazes. O docente deve estar apto a dar continuidade ao *desenvolvimento e aprendizagens daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria*.

De acordo com a resolução CNE/CP nº 1/2006, vemos também a importância do professor *trabalhar em espaços escolares e não escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano em diversos níveis e modalidades do processo educativo*. Ao se basear nesses parâmetros fica a dúvida: o currículo de pedagogia da UFRJ é capaz de preparar os pedagogos para lidar com as especificidades que encontrarão em uma sala de aula da educação de jovens e adultos?

3.3 – Pesquisa de campo

Na busca de respostas para a indagação acima, realizamos para a construção deste trabalho monográfico, uma pesquisa de campo que envolveu 15 alunos. A pesquisa teve como base entrevistas com roteiro estruturado, que trazia uma primeira identificação, que nos permitiu traçar um perfil dos alunos pesquisados e, em seguida quatro perguntas que visavam identificar quando/onde os graduandos tiveram as primeiras referências de Educação de Jovens e Adultos; que representações traziam da EJA antes do primeiro contato com os alunos; e que contribuições eles destacam do curso de graduação para sua formação em EJA.

Os entrevistados tinham entre 18 a 51 anos de idade, sendo treze oriundos do curso de Pedagogia e dois do curso de Ciências Biológicas, todos da UFRJ. Quatro desses estudantes já com sua formação completa e onze ainda em formação. Todos os entrevistados serão identificados por uma letra específica e pelo período que estão cursando na faculdade, de modo a permitir que possamos acompanhar as respostas de cada um e preservar sua identidade. A seguir apresentamos as respostas referentes as questões das entrevistas.

Na primeira questão – Na sua vida, de um modo geral, você se recorda quando ouviu referências à Educação de Jovens e Adultos? - tivemos as seguintes respostas:

Eu me lembro de ouvir falar em curso “supletivo” na adolescência e do MOBRAL. Só ouvi falar em EJA na Universidade. (K – Conclusão 2015)

Não tenho lembranças sobre esse tema. (V – 8º período)

Conheci o projeto de Educação de jovens e adultos através da minha mãe, que sempre me contou as histórias de quando ela trabalhou como voluntária no projeto Mobral (Movimento Brasileiro de alfabetização, semelhante ao EJA), quando era adolescente. Ela ajudava na alfabetização de adultos que moravam em uma comunidade no Centro do Rio. (P – 4º período)

Nunca ouvi muito sobre EJA, somente a partir do meu ingresso na Faculdade de Educação que o assunto foi introduzido de modo mais completo e aprofundado. De outro modo, ouvia apenas de modo geral, quando pessoas citavam como forma de completar seus estudos. (B – 2º período)

Como fiz o curso normal, a primeira vez que ouvi falar sobre a Educação de Jovens e Adultos foi lá, principalmente porque tínhamos uma disciplina sobre e porque teríamos que fazer o estágio. (A – 4º período)

Comecei a ouvir falar sobre EJA no colégio onde completei meu ensino fundamental e ensino médio, Colégio São Vicente de Paulo. Lá existiam turmas de EJA no período da noite, mas as vezes arrecadavam dinheiro para os projetos com os alunos da manhã e tarde. (M – 2º período)

Sim, já no ensino médio, porque fiz formação de professores no colégio Júlia Kubitschek. (C – 13º período)

A educação de jovens e adultos, com essa denominação, apenas na faculdade, o que eu conheci antes eram os cursos noturnos e supletivos que meus parentes frequentavam, em busca de certificação para o mercado de trabalho. Vez ou outra, acompanhava uma tia que hoje deve ter uns 63 anos, que frequentava a escola noturna só pra disputar com os sobrinhos em idade escolar tradicional e por conta da merenda. (I – 14º período)

Quando adolescente ouvia que a EJA era para alunos "desinteressados", "burros", na minha casa muitas vezes foi motivo de terror psicológico, pois muitas vezes meus pais diziam, que se não queríamos nada com os estudos iríamos fazer EJA, que o era o que fazia quem não gostava de estudar. (S – 12º período)

Na minha igreja tinha EJA me lembro que eu era criança. Isso deve ter uns quinze anos, na verdade ainda tem EJA lá. (M.V. – 14º período)

Somente na faculdade. (D – 14º período)

De um modo geral sempre nos reportamos a uma classe trabalhadora que não tiveram oportunidades de se formar. (F – Conclusão 2014)

Na minha vida geral as únicas recordações que eu tenho que envolvem a EJA, antes da faculdade, são de observar mães de amigos voltarem a estudar. As observava de uniforme escolar indo para a escola à noite, porém nunca tive nenhuma referência sobre o que era a Educação de Jovens e Adultos e como funcionava, apenas sabia que existia. (R – 10º período)

Ouvi falar do EJA apenas durante a minha graduação. Especificamente nas matérias da licenciatura/educação. (T – Conclusão 2011)

Sim. Minha avó concluiu seu ensino fundamental no EJA, então já havia escutado falar. (T.S. – 8º período)

De acordo com as respostas obtidas podemos iniciar uma análise crítica sobre como foi o primeiro contato de cada graduando com a EJA. É possível vermos que apesar de nunca ter sido o

universo de cada um, foram poucas experiências onde o desconhecimento sobre a modalidade era parcial.

Tratado anteriormente no primeiro capítulo, novamente o MOBREAL aparece fazendo referência à educação de jovens e adultos, ainda com o *status* de supletivo. O programa criado em âmbito nacional, durante a ditadura militar obteve resultado muito abaixo do ideal, utilizava a mecanização da leitura através de técnicas pouco eficazes, sendo extinto logo após o fim do regime, com um enorme gasto sem sucesso na alfabetização do aluno. Porém, ainda hoje, continua sendo uma das maiores referências quanto se fala em Educação de Jovens e Adultos.

De certa forma, particularmente, mais da metade dos entrevistados tiveram informação da existência e/ ou algum contato, ainda que indireto, com a educação de jovens e adultos. Ao analisar os relatos, percebemos que o conhecimento sobre o assunto foi algo superficial, onde não houve uma definição do que realmente é a educação de jovens e adultos. Os educadores em formação que relatam informações mais específicas são os que, em um outro momento da vida escolar, tiveram contato com a EJA através do curso normal.

No mais, as experiências tendem a ser relacionadas a terceiros, sem muita proximidade. Essa ausência de proximidade do educador em formação para com a EJA, no caso específico do curso de Pedagogia da UFRJ, alerta para uma negligência perante a educação que lida com os ditos “desde sempre excluídos”. A existência da modalidade independe do conhecimento de terceiros, ela é uma realidade, mas muitas vezes invisível aos olhos, inclusive de quem deveria estar apto a estar em contato com ela.

Podemos observar que, assim como relata S, muitas vezes a EJA é vista como penalização a quem não obtém “sucesso” em sua escolarização. Essa perspectiva de marginalização do sujeito da EJA, como vimos no primeiro capítulo, ainda se faz bastante presente a vista do senso comum e imaginário social. No seio da Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma opinião do senso comum, encontra-se a ideia de um purgatório de almas analfabetas, que não possuem identidade. O pensamento de invisibilidade e reprodução de pré-conceitos acaba sendo confirmado, conscientemente ou não, no contexto acadêmico, produto da precariedade de discussões sobre a modalidade. Os sujeitos da EJA carregam o fardo da culpa, fomentado pelos discursos condenadores e falso conceito de educação por compaixão. Através desta concepção, a EJA se torna cada vez mais discriminada, assim como seus sujeitos, tendo como consequência o engessamento

do perfil de indiferente a uma sociedade escolarizada e produtiva, tal afirmação fica explícita na visão de Freire (1987, pg. 30) quando diz que *quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado*.

Na segunda pergunta – Como você imagina/va a Educação de Jovens e Adultos? - buscamos saber que representações os graduandos tinham da EJA. Obtivemos as seguintes respostas:

Eu imaginava um curso que se limitava a alfabetizar adultos carentes antes de estudar o assunto na UFRJ. (K – Conclusão 2015)

Eu vejo a educação da EJA como elemento fundamental para a recuperação de sonhos e talvez objetivos dos alunos que frequentam esse curso. Entretanto, o currículo e as metodologias de ensino deveriam ser repensadas e muitas atividades que são desenvolvidas com semelhança infantil, reavaliadas. Inclusive o vocabulário de muitos professores, que tendem a tratá-los como crianças. (V – 8º período)

Antes de conhecer mais sobre o EJA eu imaginava que apenas pessoas com mais idade (lê-se maiores de 50 anos) frequentavam as turmas de EJA. Hoje, sei que para frequentar as turmas é preciso ter no mínimo 18 anos e que existem muitos alunos com essa faixa etária nas turmas. (P – 4º período)

Sempre imaginei que a única diferença entre EJA e o ensino infantil seriam as pessoas, que teriam maior idade. Possivelmente a didática seja diferente também, mas não me aprofundi no tema. (B – 2º período)

Imaginava o que vi no estágio mesmo, alunos mais velhos (a turma que observei só tinha adultos), pessoas que queriam aprender, sempre tiravam dúvidas, faziam as tarefas, eram empenhados. Mas como a rotina é mais pesada, pois além de cuidarem da casa e dos filhos, tinham que trabalhar, alguns chegavam atrasados e/ou tinham que sair mais cedo. E antes do estágio eu já imaginava que seria assim. (A – 4º período)

Acho que eu imaginava a maioria dos estudantes como jovens que, por algum motivo, não estavam na série que correspondia sua idade, só depois fui descobrir que tinham muitos alunos mais velhos mesmo e que, muitas vezes, estavam tendo seu primeiro contato com a escola, depois de muitos anos. (M – 2º período)

Antes de conhecer não imaginava muita coisa, apenas sabia que era uma oportunidade para aqueles que não puderam concluir os estudos no tempo adequado, ou mesmo aqueles que ainda não tinham sido alfabetizados. (C – 13º período)

Nem sabia que existia uma formação real, acompanhando minha tia achava que era porque ela estava entediada em casa. (I – 14º período)

Lugar onde as pessoas iam apenas para obter um certificado, sem interesse algum. (S – 12º período)

Uma sala de aula cheia de velhinhos. Eu achava que apenas os idosos analfabetos frequentavam. (M.V – 14º período)

Imaginava que os professores que trabalhassem com a EJA fossem mais preparados. (D – 14º período)

Eu imaginava um âmbito tenso, onde só haviam dificuldades. (F – Conclusão 2014)

Mesmo observando adultos que faziam parte do meu cotidiano frequentarem a EJA, no meu imaginário os alunos eram todos idosos que desejavam continuar seus estudos de onde haviam parado e os professores, muito preparados, adequavam suas aulas para a faixa etária. (R – 10º período)

Imaginava que as pessoas eram mais assíduas nas aulas. Percebi que há alunos que compareciam apenas 2 vezes por semana. Além disso, há uma dificuldade muito grande no aprendizado por parte de alguns alunos por conta da idade avançada e muito tempo distante da sala de aula. (T – Conclusão 2011)

Eu imaginava como uma formação mais rápida para aqueles que estavam atrasados nos estudos ou pessoas mais velhas que não conseguiram concluir na idade ideal e devido o fato do EJA ser à noite estas pessoas poderiam concluir o ensino sem prejudicar seus empregos e etc. (T.S – 8º período)

Nesta questão, vemos muito do senso comum presente nas respostas, as ideias sobre a EJA divergem e oscilam entre os extremos. Enquanto uns tinham a ideia de que apenas idosos estavam presentes, outros não imaginavam o quanto de pessoas idosas frequentavam. Podemos observar, que muitas respostas presumem que a EJA é apenas um meio de adquirir um certificado, imaginavam que para o aluno a certificação talvez fosse uma coroação, porém para ele é, de fato, uma forma de proporcionar a inserção em um novo mundo, a qual nunca havia estado, Fasheh (1999, pg. 166) representa muito bem esse sentimento quando diz que *aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre*.

Embora saibamos que há quem volte à sala de aula para retomar o que denominam de “tempo perdido”, sem perspectiva de um dia reencontrar, a maioria retorna por necessidade. Necessidade essa de se qualificar, seja para almejar uma ascensão profissional e/ ou para melhorar a qualidade de vida. O que quebra correntes e liberta é o processo de aprender, somos condicionados a pensar e fazer descobertas, assim alimentamos, aos poucos, a esperança de nos tornarmos independentes, pois de acordo com Freire:

É bem verdade que a descoberta da possibilidade de mudar ainda não é mudar. Indiscutivelmente porém saber que, mesmo difícil, mudar é possível, é algo superior ao imobilismo fatalista em que mudar é impensável ou em que mudar é pecado contra Deus. É sabendo que, mesmo difícil, mudar é possível, que o oprimido nutre sua esperança. (2000, pg. 44)

É problemático quando reconhecemos discursos culpabilizadores em docentes, quando esses deveriam estar cientes de que há um jovem e/ ou adulto com impedimentos causados pelas responsabilidades da vida adulta, ainda que mesmo com receio de novamente se perder em meio ao despreparo que as ausências da formação acadêmica deixam em aberto, porém com bastante coragem de voltar a estudar. Sabemos que nenhuma mudança é instantânea, inclusive não é necessário pressa, afinal o essencial é o movimento de mudar.

A resposta de D, do 14º período, sinaliza um problema muito grave, a falta de preparo do educador. Segundo Ventura (2012, pg. 73) *para compreender essa realidade é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional*, porém como refletir sobre o descaso com a modalidade de um modo geral, sendo ela invisibilizada dentro da formação acadêmica. Como já dito em capítulos anteriores, os detalhes específicos da educação de jovens e adultos são muitos e bastante densos.

Quando falamos sobre EJA, no caso de leigos, não existem motivos para acreditar que seja necessário uma especificação de didática, metodologia e abordagens de ensino. É possível perceber a importância da discussão e a relevância de reforçar a ideia que existe um currículo próprio para a EJA. Podemos fazer uma comparação entre os relatos de V e B, respectivamente. Enquanto V, pertencente ao 8º período, tem consciência de que é preciso anular a ideia de infantilização na EJA, B, em seu 2º período, tem dúvidas quanto a essa questão, o que é totalmente compreensível tendo em vista o desconhecimento das especificidades da modalidade. É importante lembrar que *não se pode “infantilizar” a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos* (BRASIL, 2000, pg. 57), pois a reprodução de práticas do ensino regular pode acarretar falta de estímulo e desistências.

Já na terceira questão – Quando e como foi seu primeiro contato com os alunos da EJA? - percebemos que:

Foi quando fiz estágio pela Faculdade. Foi amor à primeira vista! (K)

Meu primeiro contato com a EJA ocorreu em agosto/2013, quando iniciei o estágio supervisionado de gestão no CREJA – Centro de Referência na Educação de Jovens e Adultos, no Centro do RJ. A princípio o contato ocorria na secretaria e coordenação, para atender a alguma solicitação deles. Porém na ausência de algum professor, havia o deslocamento do estagiário para a sala de aula. (V)

Nunca tive nenhum contato direto. (P)

Durante minha adolescência um amigo meu fez EJA, então foi um contato indireto. Não tive contato direto com nenhuma pessoa. (B)

Foi através do estágio obrigatório do curso normal. (A)

Meu primeiro contato com o EJA foi no meu segundo ano do ensino médio, em 2013. No meu colégio havia um projeto em que os alunos dessa série se voluntariavam como monitores nas turmas do EJA. Participei do projeto por 2 anos e foi uma experiência incrível. Na minha primeira aula eu ainda estava meio tímida mas os alunos foram super carinhosos e receptivos. (M)

Foi no ensino médio, quando precisei cumprir estágio supervisionado em EJA. (C)

Durante o curso, nas aulas de abordagens e durante o estágio supervisionado, sempre ouvia dizer que os alunos da EJA seriam os quais me deixariam apaixonada e satisfeita pela escolha de profissão que fiz. De fato, são pessoas determinadas, com as quais aprendi a não desistir dos meus sonhos, independente do tempo que leve para realizá-los. (I)

No estágio obrigatório da faculdade, foi maravilhoso, pois pude desconstruir tudo de ruim que um dia ouvi sobre a EJA. (S)

Foi no estágio obrigatório da faculdade fazem uns três anos. Foi como eu esperava, depois de entrar pra faculdade pude entender melhor como funcionava e já esperava que eles fossem alunos muito comprometidos e atenciosos. Pensam que somente o professor é detentor do saber. Acreditam na educação tradicional e bancária. (M.V.)

No estágio obrigatório da faculdade, foi bem rápido, porém vi o despreparo dos profissionais. (D)

Meu primeiro contato foi durante o estágio da disciplina correspondente. Fiquei encantada com a pluralidade, com as múltiplas culturas e experiência que eles levavam para a sala de aula. (F)

Meu primeiro contato com os alunos da EJA foi através do estágio obrigatório de Prática de ensino de jovens e adultos, que foi realizado em uma escola na zona norte do RJ. Lá me deparei com uma realidade bem distante do meu imaginário, grande parte dos alunos era de adolescente, pessoas com necessidades especiais e uma minoria adultos e idosos que buscavam o acesso à educação, pois não tiveram a oportunidade antes. Os profissionais não eram preparados para estar na função de professor, todas as atividades propostas infantilizavam os alunos, deixando cada vez mais a turma desestimulada. (R)

Meu primeiro e único contato com EJA foi durante o estágio em docência pela UFRJ, no curso de Graduação. (T)

Nunca tive contato com alunos de EJA na graduação. (T.S.)

Percebemos que nesta terceira questão, houve bastante reincidência nas respostas. Obtivemos três tipos de resposta, sendo elas a ausência de contato, o contato através do curso normal e através das disciplinas relacionadas à modalidade na graduação. Diante desses dados, surge novamente a questão das ausências no currículo e sobre as consequências da pouca vivência, sendo ela também tardia no processo de formação.

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFRJ afirma que:

A presença de disciplinas que preparam os alunos para experiências investigativas relaciona-se com a intenção de formar um profissional autônomo e crítico, capaz de analisar a realidade e buscar as soluções em seu campo de trabalho, enfrentando os grandes desafios da educação brasileira. (Faculdade de Educação, 2004, pg.20)

Ao confrontarmos respostas anteriores, a importância da EJA estar incluída nos cursos de formação de professores, pois os sujeitos chegam à graduação conhecendo muito pouco ou quase nada sobre a educação de jovens e adultos. Como agravante há o fato de que somos condicionados pelo currículo proposto a ter um tempo mínimo de contato, de estudo e aprofundamento sobre o tema, além de ter um período muito grande entre a entrada no curso até a primeira relação direta com a EJA. Seria fundamental que ao longo da graduação pudessemos estar em constante troca com

as problematizações, discussões, no pensar sobre EJA e qualquer outro assunto que necessite de atenção diferenciada, pois segundo Freire:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma ação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (2000, pg. 46)

Segundo Arroyo (2006, pg. 18) *não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção*, por isso talvez não seja clareza que busquemos no momento, busca-se promover a entrada por completo das discussões sobre EJA no âmbito da formação acadêmica, pois assim amenizaria a negligência de anos sob a modalidade.

Na quarta e última questão – O que você destaca como principal contribuição do seu curso de graduação para sua formação em EJA? - obtivemos as seguintes respostas:

O que eu aprendi na Faculdade me fez repensar a forma de encerrar a minha carreira no magistério, que antes era apenas ser professora universitária. Os estudos realizados me fizeram perceber que preciso contribuir para diminuir o número de analfabetos e de pessoas adultas que por falta de oportunidade e não de vontade, não concluíram seus estudos na infância e na juventude.

Estudei sobre o assunto, escrevi a minha monografia com o tema “A Afetividade na EJA”, participo de um grupo de pesquisa que se dedica ao estudo das diversas linguagens na EJA e estou concluindo na UFRJ a pós-graduação em EJA. Minha monografia da pós terá como tema “A escrita dos alunos de EJA”. Por fim, despertou em mim a vontade de trabalhar com alunos de EJA. (K)

Os referenciais teóricos somados à prática em sala de aula. (V)

Acredito que seja o fato de que, aprendemos que o ser humano está sempre em processo de aprendizagem, independente de faixa etária. (P)

Os bons sujeitos, sejam professores, alunos, técnicos, etc., embora tenham os ruins também. O importante é entender que eles estão lá pra apoiar e indicar caminhos pra aquisição e crítica do conhecimento, assim como proporcionar espaços de debate e construção conjunta do saber. (B)

Bom, ainda estou no terceiro período do curso de pedagogia, até o momento não vi nada que contribua para a minha formação, não. O pouco que sei foi através da minha formação no normal. (A)

Por estar no primeiro período acho que ainda não tenho muita noção do que o curso de pedagogia da UFRJ dá mais importância no ensino das práticas do EJA. (M)

Sendo o meu curso o de Pedagogia, considero que ele proporciona ao professor que deseja trabalhar na EJA uma visão ampliada de todo o processo educacional e possibilita que ele desenvolva com seus alunos conteúdos além do programado pelas disciplinas ofertadas, por meio de uma didática diferenciada. (C)

Em relação a formação, vejo como mais significativo, o conjunto de pessoas que lutam pela EJA na FE/UFRJ. Demonstram o que eu acredito em relação a educação de uma forma geral, deveríamos todos ser unidos em prol do que acreditamos. Lutando para que a educação funcione apenas para o desenvolvimento/crescimento das pessoas. (I)

Poder desconstruir um contexto que sempre foi visto como negativo, conhecer e vivenciar uma realidade totalmente diferente do que eu supostamente "conhecia". (S)

A principal contribuição do meu curso é perceber o tempo de cada um, compreender que cada aluno deve ser avaliado na sua individualidade. E o incentivo para que sempre exista estímulos para que os alunos da EJA não desistam. (M.V.)

Acho que tem pouca disciplina e com isso pouco tempo para nossa formação se quisermos seguir nessa área. Eu acho que não sou bem preparada para sair dando aula para adultos. (D)

Sem dúvidas, o estágio. Aprendi realmente na prática. (F)

Apesar de ter poucas disciplinas sobre essa modalidade, as principais contribuições foram a desconstrução do senso comum, onde existia uma desvalorização do trabalho realizado na EJA e dos alunos, as discussões realizadas em sala de aula sobre o atual público alvo da EJA e sobre as práticas pedagógicas adequadas. (R)

Foi bastante produtivo, pois a metodologia de ensino é completamente diferente do ensino regular. É preciso trazer a ciência para o cotidiano para maior percepção do aluno. (T)

Parando para pensar, durante a graduação, nas disciplinas de educação nunca foi muito falado sobre EJA. Já foi comentado porém superficialmente. (T.S.)

Nessa última questão, buscou-se fazer com que os alunos voltassem seus olhares para seu processo formativo, para pensar a contribuição do curso de graduação para a formação em EJA. Nas respostas, podemos observar reflexões ora revelando desconhecimento do que está por vir e expectativas, no caso dos iniciantes e dos que se encontram na metade do curso, ora repensando as experiências vividas, no caso dos concluintes.

As experiências prévias e as experiências que adquirimos, somadas, são fundamentais para a evolução do senso crítico e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, durante e após a formação. As respostas acima nos trazem alguns apontamentos importantes, mostrando evidências de um aparecimento tardio da EJA no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ.

Os estudantes que ainda não tiveram convivência com a EJA na graduação, em maioria, alunos do 1º ao 7º período não sabem como definir quais foram as contribuições do curso para sua formação, obviamente, como já dito antes, por nunca terem tido relação com a mesma, por esse motivo o máximo que conseguem é supor. Já os alunos concluintes e os que cursaram o ensino médio normal, conseguem fazer expressar suas opiniões e visões sobre, pois já viveram a modalidade em teoria e prática.

O questionamento está em torno de “o que é necessário para tornar real a valorização da educação de jovens e adultos e seus sujeitos?”. No âmbito de uma série de responsabilidades do pedagogo, está a alfabetização. Dito isto, recordo minha experiência na disciplina Alfabetização e Letramento, obrigatória do 4º período, onde a alfabetização de jovens e adultos foi tratada de forma aligeirada. A disciplina praticamente se restringiu a tratar da atuação do educador quase exclusivamente se referindo a crianças. Certo é que a EJA não se trata apenas de alfabetização, existe todo um histórico e contextualização, e, particularmente, não vi formas da modalidade ser contemplada ao fim da disciplina.

Como já falado em outros capítulos, a EJA necessita de práticas que respeitem as especificidades dos seus sujeitos, caso contrário, a universidade formará educadores versáteis, que utilizarão práticas pedagógicas únicas para lidar com qualquer nível ou modalidade de ensino. Como explica Arroyo (2006, pg.20) *se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos.*

Considerações Finais

O objetivo do presente trabalho monográfico foi trazer a discussão sobre a formação do educador sob a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, tratamos as conquistas para modalidade, a continuidade de velhas adversidades e indagações sobre os motivos pelos quais a EJA ainda é mantida de maneira tão rasa e pouco valorizada no meio acadêmico.

Como pudemos acompanhar, no primeiro capítulo, a EJA já nasceu marginalizada e isso prosseguiu com o passar dos anos. O lugar periférico que a EJA permanece no sistema educacional talvez guarde ligação direta com a posição que os sujeitos a quem se destina e os lugares que ocupam na sociedade. Na vida destes sujeitos o lugar marginal não se restringe só à educação, mas abrange também a saúde, a moradia, ao trabalho, enfim, seus direitos sociais.

No momento de definição do tema desta monografia, a reflexão baseou-se em como os assuntos referentes a modalidade, são tratados com superficialidade fora de disciplinas não específicas a ela. Citei como exemplo a disciplina de alfabetização, como visto no terceiro capítulo. Essa compreensão foi um fator importantíssimo para motivar um estudo mais aprofundado sobre as relações que a formação superior mantém com a EJA.

Em uma perspectiva secundária, como vimos no segundo capítulo, discutiu-se os meios educacionais mercadológicos e tecnicistas, aligeirados, sucintos e, muitas vezes, regidos por “docentes” de boa vontade; prática corriqueira a qual não foge ao que a EJA costuma vivenciar há anos. A falta de diálogo, discussão e visibilidade, também marcam a modalidade e são evidenciados na ausência de disciplinas que tratam sobre as características peculiares, como alfabetização distinta e o erro comum de infantilizar jovens e adultos.

O fio condutor do trabalho se fez por intermédio de pesquisa, contendo quatro perguntas alusivas ao conhecimento prévio e posterior dos alunos formados e/ ou em formação, esses saíram e/ ou sairão habilitados para exercer a docência na EJA. A última pergunta, sendo ela central, vem expondo sobre a contribuição do curso, relacionada a EJA, para construção de cada entrevistado.

As respostas obtidas nas entrevistas levaram a uma análise pontual do que estivemos abordando até aqui. Como já mostrado na pesquisa de campo, alunos tendem a chegar ao ensino superior com uma concepção pouco elaborada sobre do que se trata a EJA, isso os acompanha

durante todo curso praticamente, tendo em vista que, como vimos no subcapítulo 3.2, o currículo disponibiliza a disciplina apenas nos últimos períodos. É bem verdade que, especificamente no curso de Pedagogia da UFRJ, o currículo não possui engessamento, ou seja, é possível cursar disciplinas de todos os períodos, pois nenhuma dispõe de pré-requisitos, porém, de acordo com a pesquisa, não é uma prática comum. O que evidencia o aproveitamento do ensino superior é a prática de manter em constante renovação, mobilidade, exercitando a capacidade de ouvir, problematizar e pensar. O desenvolvimento do pensamento é essencial para o exercício da criticidade, para tal, é fundamental que o tema que desejamos conhecer melhor seja inserido com mais regularidade e discutido com mais frequência e afincado.

Posso dizer que, ao longo da elaboração desse trabalho, concluí que para algo ter seu devido valor, nesse caso a EJA, não devemos suprir necessidades básicas apenas, temos que ir além. Mais do que formar educadores qualificados, buscar visibilidade para a modalidade a partir da inserção dela em disciplinas que tratam de saberes comuns a ela. Ir além é refletir sobre como é importante tratar a Educação de Jovens e Adultos ao longo da graduação, por muitos motivos, mais principalmente para que instituições de ensino superior não acabem formando docentes reprodutores de uma série de conceitos errôneos, causados pela ausência de discussões e experiências com a modalidade, com visões historicamente construídas na sociedade. Se essas visões foram historicamente construídas, também podem ser desconstruídas.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel González. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.298 p. p.17 – 31.

_____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 19-50.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 11/2000: diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 15.5.2006**. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005**. Brasília, 2005.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, 8.5.2001**. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Constituição Federal de 1968**. Brasília, 1968.

DE, I. **EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**, 1987, Brasília.
Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.

Faculdade de Educação da UFRJ. **PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA**, 2007.

FASHEH, Munir. **"Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?"** Tradução Timothy Ireland. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED 26: 157-169.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**, saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Maria M. **Formação de Professores para a EJA: Uma Perspectiva de Mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MILETO, Luiz Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. **Processos Formativos Em Educação de Jovens e Adultos na Extensão Universitária**. REVISTA LUGARES DE EDUCAÇÃO, v. 3, p. 67-77, 2013.

PAIVA, Jane. **Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes**. EJA: FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO¹, 2006.

SOARES, Leônicio. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em Revista, 2008, 47: 83-100.

TEIXEIRA, Ana Claudia. **Até onde vai a participação cidadã?** Le Monde Diplomatique Brasil, 2008, 2.7: 6-7.

UNESCO. **Alfabetização de Adultos—Brasil 2. Educação de Adultos— Brasil I**. UNESCO

VENTURA, Jaqueline P. **A EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

Site pesquisado:

<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2729766>